

Winter, Ute

Teamarbeit und Förderplanung in einer Schule ohne Vorklasse - ein Bericht aus dem hessischen Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs"

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: *Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1997, S. 126-140. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 100)*



Quellenangabe/ Reference:

Winter, Ute: Teamarbeit und Förderplanung in einer Schule ohne Vorklasse - ein Bericht aus dem hessischen Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs" - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: *Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1997, S. 126-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174841 - DOI: 10.25656/01:17484*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174841>

<https://doi.org/10.25656/01:17484>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Teamarbeit und Förderplanung in einer Schule ohne Vorklasse

Ein Bericht aus dem hessischen Modellversuch «Neukonzeption des Schulanfangs»

Dies ist ein persönlicher Erfahrungsbericht. Er hat nicht den Charakter einer Dokumentation. Er erhebt auch nicht den Anspruch, den hessischen Modellversuch «Neukonzeption des Schulanfangs» umfassend zu beschreiben. Das hessische Kultusministerium wird einen Bericht über die Arbeit an den fünf Modellschulen veröffentlichen, die alle an ganz unterschiedlichen Standorten liegen und an denen entsprechend unterschiedlich gearbeitet wird. Mein Bericht bezieht sich auf eine einzige Schule (die Sonnenblumenschule Langen) und stellt vor allem die Veränderung der sozialpädagogischen Arbeit in den Mittelpunkt, so wie ich sie nach zweieinhalb Jahren praktischer Arbeit erlebe, wenn auf eine Zurückstellung am Schulanfang verzichtet wird.

Raum und Material

Eine Schule ohne Vorklasse – was ist an Planung und Organisation im voraus zu bedenken, vor allem, wenn an der Schule bisher noch keine Vorklasse bestand? Für mich gab es eine Voraussetzung, die überaus günstig war: Die Schule, an der ich jetzt arbeite, war noch im Aufbau. Die Schulleitung und die ersten fünf Kolleginnen und Kollegen waren mir schon bekannt, ehe das neue Schuljahr begann. Gemeinsam konnten wir über Raum- und Materialfragen beraten. Hier ist mir meine langjährige Vorklassenerfahrung sehr zugute gekommen. Von vornherein habe ich darauf bestanden, einen Raum für meine Arbeit zu bekommen und auch eine Materialausstattung, wie sie mir für besondere Förderarbeit am Schulanfang zweckmäßig erschien.

Für den eigenen Raum möchte ich einige Argumente anführen, die mir wichtig sind, zumal sie von vielen Befürwortern der integrativen Arbeit ganz anders gesehen werden («Sozialpädagogischer Raum = Aussonderung»). Eine Sozialpädagogin, die vorher in einer Vorklasse gearbeitet hat – mit eigenverantwortlicher Klassenführung – muß in der integrativen Arbeit ei-

Sonnenblumenschule Langen

Anzahl der Kinder, Zügigkeit	300 Kinder, 3zünftig
Lehrkräfte	17 Lehrer und Lehrerinnen, 1 Sozialpädagogin
Einzugsbiote	Überwiegend sozialer Wohnungsbau, Übergangwohnheim für Spätaussiedler (10 % der Kinder), 25 % ausländische, vorwiegend türkische Kinder
Erweiterter zeitlicher Rahmen, feste Öffnungszeiten	Die Schule ist im Rahmen fester Öffnungszeiten von 7.45 – 13.00 Uhr geöffnet. Die Morgengleizeit dauert von 8.00 bis 8.30 Uhr. Im dritten Block werden Arbeitsgemeinschaften angeboten. Der Förderverein organisiert eine Nachmittagsbetreuung
Bausteine für den Unterricht in der heterogenen Lerngruppe	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit nach dem Wochenplan - Durchführung von Projekten - Werkstattunterricht - neue Zeitstruktur - Leselehrgang nach dem Konzept «Lesen durch Schreiben» (J. REICHEN)
Struktur der jahrgangs- übergreifenden Arbeit	<p>Die Schule bildet Jahrgangsklassen, dabei bilden jeweils eine erste und eine zweite Klasse Partnerklassen, zwischen denen jahrgangsübergreifende Elemente realisiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patenschaften zwischen Erst- und Zweitkläßlern am Schulanfang - Arbeit in der Lernwerkstatt - jahrgangsübergreifende Förderarbeit - jahrgangsübergreifende Arbeitsgemeinschaften - jahrgangsübergreifende Leseangebote durch Eltern - jahrgangsübergreifende Kontakte in der Gleizeit
Integration der sozial- pädagogischen Arbeit	Die Sozialpädagogin setzt eigene Arbeitsschwerpunkte. Sie arbeitet in den Klassen 1 und 2 mit oder gestaltet Angebote in einem eigenen Raum mit spezifischem Material.
Arbeit im Team	Das Team arbeitet im Rahmen von Koordinationsbesprechungen, Teamsitzungen der Klassenteams und Konferenzen zusammen. Die Klassenteams und die Sozialpädagogin gestalten ihre Zusammenarbeit selbständig.
Besonderheiten	<p>Die Schule ist 1993 eröffnet worden. Sie arbeitet in einem neu errichteten Gebäude (mit viel zu kleinen Räumen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernwerkstatt - Frühenglisch - Schülerbücherei - Versammlung der ganzen Schule zum Wochenschluß am Freitag - Verbale Beurteilung bis Klasse 4 <p>Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten bildet einen besonderen Schwerpunkt.</p>

nen großen Teil an Autonomie aufgeben, wenn sie mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen in unterschiedlichen Gruppierungen arbeiten soll. Wenn ihr weder Raum noch Material zur Verfügung stehen, besteht die Gefahr, daß sie in gewisser Weise «heimatlos» wird und die Förderung einzelner Kinder zu sehr davon abhängt, was in den Klassen an Lern-Material und Platz zur Verfügung steht. Die Kinder, die am Schulanfang besondere Unterstützung brauchen, sollten die Möglichkeit haben, sich zeitweise zurückzuziehen, um in ruhiger Umgebung (ohne viel Ablenkung) konzentriert arbeiten zu können.

Andererseits brauchen sie oft ganz spezielle Bewegungsübungen oder Rollen- und Partnerspiele, die sich innerhalb des Klassenraums nicht ermöglichen lassen. Außerdem kann eine andere Gruppenzusammensetzung – wenn auch nur zeitweise – von Vorteil sein. In unserer Schule steht der sozialpädagogische Raum, außer für die Förderarbeit, zu bestimmten Zeiten für viele andere Kinder sämtlicher Altersstufen zur Verfügung, beispielsweise in den Gleitzeiten oder für festgelegte Spielstunden. Auf diese Weise können auch Kinder, die sonst keine besondere Förderung benötigen, mit Dingen spielen, für die sie in den Klassenräumen gar keinen Platz hätten. Es gibt Puppenmöbel mit Babypuppen (beiderlei Geschlechts!), Rollenspiel-zubehör, Holzbausteine, eine Burg mit Rittern, eine große Turnschaukel, Balancierkreisel, Geschicklichkeitsspiele, außerdem didaktische Spiele und



Baugruppe zur Förderung der Kommunikation und der Feinmotorik

Material zum Malen und Basteln. Ich nutze den Raum für die Arbeit mit halben Klassen, mit Kleingruppen oder gelegentlich mit einzelnen Kindern. Der Raum ist im Erdgeschoß und zentral gelegen. Kinder mit Behinderungen brauchen keine Treppen zu überwinden, und für die Kinder, die zu mir in die Kleingruppenarbeit kommen, hat der Raum eine ähnliche Bedeutung wie unsere Lernwerkstatt, wo sie ebenfalls allein hingehen. Dadurch, daß ich sie nicht abhole, fühlen sie sich nicht aus der Klasse «herausgenommen», sondern für eine besondere Arbeit verabredet.

Teamarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogin und – je nach Schulgröße – mehreren Lehrerinnen ist aus meiner Sicht die wichtigste und schwierigste Veränderung, wenn auf Zurückstellung in eine Vorklasse verzichtet wird. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist nicht nur ein pädagogisches Konzept, das vom gesamten Kollegium getragen wird. Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen müssen auch bereit sein, sich gegenseitig Hospitationen zu ermöglichen, so daß jede den Unterrichtsstil der anderen kennenlernen kann. Vor Beginn der Zusammenarbeit haben wir unsere persönlichen Auffassungen über Regeln und Ordnungsformen in der Klasse ausgetauscht und im Stundenplan vermerkt, wie die gemeinsame Arbeit organisiert werden soll, damit später für die Kinder klar ist, in welcher Zeit und für welche Bereiche – außer der Klassenlehrerin – auch die Sozialpädagogin für sie zuständig ist. Den Eltern wird auf den Informationsveranstaltungen vor Schulbeginn ebenfalls nicht nur das Schulkonzept vorgestellt, sondern sie lernen auch die Lehrerinnen und Lehrer und die Sozialpädagogin kennen, die gemeinsam für den Unterricht verantwortlich sind. Für das gegenseitige Kennenlernen haben wir an unserer Schule verschiedene Formen der Zusammenarbeit ausprobiert, von denen im folgenden die fünf wichtigsten beschrieben werden sollen.

«Regie»-Wechsel im Morgenkreis

Bei der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung sprechen wir ab, wer von uns welchen Beitrag für den Morgenkreis mit den Kindern vorbereitet. Hier haben Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen oft ein sehr unterschiedliches Repertoire, das sich gut ergänzen kann. Bei dieser Form der Zusammenarbeit lernen die Kinder beide Personen als Ansprechpartner kennen, die sich gleichberechtigt für Zeitabschnitte oder Themenbereiche abwechseln. Die Kolleginnen können währenddessen gegenseitig ihre Art des Umgangs mit den Kindern kennenlernen und andererseits die Kinder genauer beobach-

ten. Bei dieser gemeinsamen Morgenkreis-Arbeit ist mir aufgefallen, daß wir sehr unterschiedliche Fragen an die Kinder haben, daß wir Verhaltensweisen unterschiedlich wahrnehmen und der gemeinsame Austausch anschließend sehr hilfreich ist.

Gemeinsame Arbeit an Stationen

Eine weitere Form der gemeinsamen Arbeit ist die Arbeit an verschiedenen Lern-Stationen in der Klasse. Hier verabreden wir vorher bei der Themen-vorbereitung, wer von uns für welche Lernstation zuständig ist. Im Lauf der Arbeitszeit haben alle Kinder mit beiden Personen in der Klasse zu tun, beide Kolleginnen lernen die Kinder bei der praktischen Arbeit kennen und können anschließend in ihren Notizen vermerken, was ihnen an besonderen Stärken, Eigenarten oder Förder-Bedürfnissen bei den Kindern aufgefallen ist. Bei dieser Form der Zusammenarbeit läßt sich auch beobachten, welche Kinder gut zusammenarbeiten können und bei welchen Kindern gezielt Partnerschaften vermittelt werden sollten.

Gegenseitiges Hospitieren

Hier haben wir, als die Kinder neu ins erste Schuljahr kamen, vor allem die Bewegungszeiten (wir haben noch keine Sporträume) genutzt, um uns gegenseitig zuzuschauen bei Rhythmikübungen oder bei Bewegungsspielen



im Freien. Bei diesem etwas improvisierten Sportunterricht konnten wir uns voll auf die einzelnen Kinder konzentrieren, ohne selbst in Aktion zu sein. Wenn es der Stundenplan zuläßt, richten wir es in Einzelfällen ein, daß die Klassenlehrerin bei mir im Kleingruppenunterricht hospitiert. Dabei kann sie im Einzelfall bei einem Kind oft ein ganz anderes Verhalten beobachten, als es in der Großgruppe zeigt, vor allem wenn es mit Material arbeitet, das in der Klasse oft aus Platzgründen nicht eingesetzt werden kann.

Gemeinsame Elternarbeit

Wenn es bei einzelnen Kindern um besondere Förderbedürfnisse, Probleme im Verhalten oder besondere Fragen zur gesundheitlichen Entwicklung oder zur familiären Situation geht, planen wir gemeinsame Elterngespräche. Auch hier wird vorher klar festgelegt, wer das Gespräch führt und wer welchen Teil des Gesprächs übernimmt. Das wird auch den Eltern vor dem Gespräch mitgeteilt. Hausbesuche bei einzelnen Familien machen wir ebenfalls zusammen. Die gemeinsame Gesprächsvorbereitung, das Abwechseln während des Gesprächs und die anschließende Analyse haben meine Kolleginnen und ich bisher als sehr positiv und entlastend empfunden.

Gemeinsame Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen

Gelegentlich ist es notwendig, in besonderen Fällen den schulp psychologischen Dienst, das Jugendamt, den Kinderschutzbund, ausländische Lehrkräfte oder sonderpädagogische Kolleginnen und Kollegen um Mithilfe zu bitten. Auch hier hat es sich oft als hilfreich erwiesen, wenn zu den Aussagen der Klassenlehrerinnen die Beobachtungen der Sozialpädagogin hinzukamen. Gespräche im Kindergarten oder im Hort werden dagegen nur selten gemeinsam geführt. Manchmal bereiten wir sie aber zusammen vor und tauschen dann die Informationen aus.

Gemeinsame Förderplanung

Bei der Ermittlung von Förderbedürfnissen einzelner Kinder haben wir im Lauf der Modellversuchsjahre verschiedene Möglichkeiten ausprobiert und immer wieder verändert. Als wir mit dem Versuch begannen, hospitierte ich vom ersten Tag an in den neugebildeten ersten Klassen, um möglichst schnell alle Kinder kennenzulernen und gemeinsam mit meinen Kolleginnen herauszufinden, wer am Schulanfang besondere Hilfen braucht. Aus meiner Vorklassenpraxis hatte ich noch den Zeitraum von genau einem Schuljahr im Kopf, der den Kindern für sozialpädagogische Förderung zur Verfügung steht. Also wollte ich keine kostbare Zeit verlieren und möglichst

rasch ein Programm entwerfen. Theoretisch war mir zwar klar, daß manche Kinder in unserer Schule drei Jahre in Anspruch nehmen können, um den Lernstoff der ersten und zweiten Klasse zu bewältigen, aber erst im Lauf der Zeit konnte ich mehr Gelassenheit entwickeln und den Kindern – und auch mir selbst – mehr Zeit lassen.

Ich beginne mit der Hospitation am Schuljahresanfang jetzt erst in der zweiten Woche, wenn sich die Kolleginnen und die Kinder in ihrer neuen Umgebung eingerichtet haben. Die Kinder allerdings, die für die Morgen- gleitzeit angemeldet sind, werden vom ersten Schultag an von mir mit betreut. Die anderen Schulanfänger lerne ich vor allem während des Morgenkreises kennen und anschließend in den festgelegten Doppelbesetzungen.

In der Zeit zwischen dem Schuljahresanfang und dem Beginn der Herbstferien versuche ich, meine Arbeitszeit möglichst gleichmäßig auf die einzelnen Klassen zu verteilen, wobei der Schwerpunkt im ersten Schuljahr liegt. In den zweiten Klassen arbeite ich nur noch gelegentlich in Doppelbesetzung mit. Nach dem ersten Jahr intensiver Kooperation finden jetzt eher Beratungsgespräche statt, manchmal auch gemeinsam mit Eltern. Einzelne Kinder können aber weiterhin entweder mit besonderen Aufgaben oder für individuell notwendige Spiel- und Arbeitszeiten zu mir kommen. Die ersten Wochen im neuen Schuljahr nutzen wir gemeinsam, um uns von den Kindern, die uns aus unterschiedlichen Gründen auffallen, ein genaueres Bild zu machen.

Um erste Eindrücke festzuhalten, benutze ich ein besonderes Beobachtungs-Diagramm. Ausführliche Notizen halte ich auf Karteikarten fest. Aus meiner Vorklassenpraxis habe ich die Form des Lehrberichts beibehalten. Hier wird, ähnlich wie bei einem pädagogischen Tagebuch, an jedem Wochentag aufgeschrieben, welche Aufgaben, Übungen und Spiele mit einer ganzen oder halben Klasse gemacht werden, was in Kleingruppen gearbeitet wurde, welche Angebote die Gleitzeit-Kinder bekommen und in welcher Zeit Elterngespräche, Kooperationsgespräche, Konferenzen, Fachtagungen oder Zusammenkünfte mit außerschulischen Institutionen stattfinden. Regelmäßige Beratungsgespräche mit dem Schulleiter, die Kinder mit besonderen Problemen betreffen, sind einerseits Bestandteil der Teamarbeit, andererseits helfen sie mir, die Förderplanung nach den Bedürfnissen der Kinder auszurichten, weil ich im Stundenplan entsprechende Zeiten variabel anbieten kann.

Inhaltliche Schwerpunkte der Förderangebote

Die Förderangebote für einzelne Kinder können höchst unterschiedlich aussehen.

1. Block: Innerhalb des Morgenkreises kann es für einzelne Kinder ausreichen, wenn ich neben ihnen sitze und ihnen dadurch helfe, ruhiger und konzentrierter zuzuhören, oder wenn ich sie ermutige, sich zu melden und etwas zu erzählen. Während der Wochenplanarbeit kann es einzelnen Kindern helfen, wenn ihnen noch zusätzlich eine andere Arbeitsmethode angeboten wird oder ich ihnen zeige, wie sie ihren Arbeitsplatz übersichtlicher einrichten, den Stift weniger verkrampft halten oder bequemer auf ihrem Stuhl sitzen.

2. Block: Im mittleren Unterrichtsblock, wenn am Wochenplan gearbeitet wird, gibt es in unserer Schule die Möglichkeit, aus jeder Klasse einige Kinder in die Lernwerkstatt zu schicken (mit konkreten Aufträgen oder zum freien Arbeiten); andere Kinder können zum Lesen in die Bücherei gehen, wo zu bestimmten Zeiten «Lese-Mütter» mit den Kindern arbeiten. Die Kinder, die besondere Förderbedürfnisse haben, kommen während dieser Zeit in meinen Raum und erhalten Angebote, die das Lernen in ihrer Klasse unterstützen sollen:

- *Rollenspiele*, um mit anderen Kindern Kontakte zu knüpfen, sich sprachlich zu äußern, soziale Verhaltensweisen zu erproben, Grenzen zu erfahren und Spielideen zu entwickeln und zu erweitern;
- *Sprachspiele*, um den Wortschatz zu erweitern, die Artikulation zu verbessern, den Satzbau zu üben und Freude am Erzählen zu entwickeln;
- *Wahrnehmungsübungen*, um die Sinne zu schärfen: Fühl- und Tastspiele, Hörspiele, auch mit Instrumenten, Spiele zur visuellen Differenzierung, Übungen mit Turnschaukel, Balancierkreisel, Kugelstäben, Luftschlangen, japanischen Papierbällen und anderes;
- *Spiele*, die helfen sollen, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und zu nutzen: Mosaikwürfel, Spiegel, Magnete, didakti-



Senfprobieren in der Lerneinheit «Riechen und Schmecken»

sche Spiele – mit der Möglichkeit, Farben, Figuren und Formen kennenzulernen, sie zu ordnen oder damit zu experimentieren (Contact, Mini-Lük und ähnliches);



- *Rechen-Spiele* mit Zahlen und Mengen;
- *Materialien zum freien Gestalten:* Mal- und Bastelpapiere, Wasserfarben und Buntstifte, Knetmasse, bunte Bleibänder, Legeplättchen, Muggelsteine und farbige Stäbchen;
- *Material zum Bauen und Konstruieren:* Holzbausteine, Holzisenbahn und Kleinzubehör, wie Autos, Brücken, Schilder, Haus- und Zootiere, Bäume und ähnliches, Lego und Steckwürfel;
- *Naturbeobachtungen* auf dem Schulhof, im Schulgarten oder an unserem Teich sowie Bewegungsspiele im Freien.

3. Block: Eine Stunde freies Spiel findet jeden Montag für Kinder der 1. und 2. Klassen statt.

Bevor wir für einzelne Kinder besondere Förderschwerpunkte setzen, müssen wir uns jeweils folgende Fragen stellen:

- Welche von den vielfältigen Angeboten halten wir für welche Kinder für notwendig?
- Wo zeigt sich plötzlich eine besondere Lernfreude, an die wir anknüpfen können?
- Welche Gruppenzusammensetzung ist anregend, welche eher ungünstig?
- Bei welchen Kindern ist für begrenzte Zeit eine Einzelbetreuung notwendig?

Für welche Kinder reichen gelegentlich gezielte Hilfen aus?

- Welchen Kindern fehlen noch Erfahrungen oder Fertigkeiten, damit sie die Anforderungen in ihrer Klasse bewältigen?
- Wo scheint ein Kind in seiner Entwicklung stillzustehen, und was könnte die Ursache sein?
- Wann brauchen wir zusätzliche Informationen über das Kind (von Eltern, Kinderarzt, Kindergarten, Hort, Schulpsychologischem Dienst, Therapeuten)?
- Bei welchem Kind reichen unsere schulischen Hilfsmöglichkeiten nicht aus?
- Wie lange benötigt ein Kind die sozialpädagogische Unterstützung?

Anhand dieser Fragen besprechen wir im Team, welche Arbeitsaufträge die Lehrerin dem einzelnen Kind mitgibt, welche Übungen ich mit dem Kind mache und in welchen Bereichen wir es für sinnvoll halten, wenn sich das Kind selbst Materialien und Spiele auswählt und eigene Aufgaben stellt.

Sozialpädagogische Begleitung

Im folgenden soll am Beispiel von zwei Kindern dargestellt werden, wie die sozialpädagogische Begleitung ganz konkret in der Alltagspraxis aussieht:

Dao Tu

Am zweiten Schultag sehe ich ihn vor seiner Klasse stehen: klein, zierlich, mandeläugig, mit glänzenden schwarzen Haaren. Er steht ganz steif, mit unbewegter Miene, die Hände in den Taschen seiner Jacke. Neben ihm die viel ältere Schwester, die ihm den Ranzen trägt, seine Jacke aufmacht, sich nach seinem Platz erkundigt, ihn bis zum Stuhl bringt und den Ranzen aufhängt.

Die Lehrerin bittet die Kinder in den Stuhlkreis. Das kennt Dao Tu aus dem Kindergarten, aber es dauert lange, bis er aufsteht und schließlich mit im Kreis sitzt. Seinem Gesichtsausdruck kann ich nicht entnehmen, ob er irgend etwas versteht, ob ihn etwas interessiert oder ängstigt. – Es ist Frühstückszeit. Dao Tu braucht mehr als 10 Minuten, ehe er die Brotdose aus dem Ranzen geholt hat, und eine weitere halbe Stunde, bis er mit dem Essen fertig ist. Während des ganzen Vormittags spricht er kein Wort. Die Kinder haben ihren ersten kleinen Arbeitsplan bekommen. Sie malen, kneten, spielen

und reden miteinander. Dao Tu sitzt regungslos an seinem Platz, bis die Unterrichtszeit zu Ende ist. Seine Schwester holt ihn von seinem Platz ab, nimmt seinen Ranzen, knöpft ihm die Jacke zu, bindet seine Schuhe. So geht es tagelang.

Auf dem Schulhof achte ich besonders auf Dao Tu. Er steht einfach da. Wenn andere Kinder ihn zu einem Spiel auffordern, reagiert er nicht. Noch nach 6 Wochen steht in meinen Aufzeichnungen: «Macht nichts, außer Frühstücken». Während meiner langjährigen Vorklassenarbeit habe ich noch kein Kind kennengelernt, das so beharrlich jede Aktivität verweigert. Auf unsere Nachfrage teilen die Erzieherinnen im Kindergarten die gleiche Erfahrung mit. Es fällt mir äußerst schwer, diese Situation auszuhalten. Jetzt bin ich froh, daß ich mit einer Kollegin zusammenarbeite und wir gemeinsam beraten können, welche Angebote für Dao Tu in Frage kommen. Das wichtigste Angebot (und für uns das schwierigste) ist: Geduld haben, ihm Zeit lassen und den anderen Kindern vermitteln, daß es in Ordnung ist, wenn jedes sein ganz eigenes Tempo hat.

Die Aufgaben, die Dao Tu in den ersten Schulwochen bekommt, sollen vor allem seine Selbständigkeit fördern. In den Gesprächen mit der Schwester, die die Eltern vertritt, betonen wir immer wieder, wie wichtig das für Dao Tu ist. Er übt, mit Schuhen und Kleidungsstücken selbst zurechtzukommen. Wir schicken ihn durchs Schulhaus mit kleinen Aufträgen, und wir ermutigen ihn, Spiele und erste kleine Wochenplanaufgaben selbst auszusuchen. Anfangs dauert das endlos, denn er scheint gewohnt zu sein, erst dann etwas zu beginnen, wenn ein Erwachsener bei ihm ist.

Die Aufgaben und Übungen stellen die Klassenlehrerin und ich gemeinsam zusammen. Wir verabreden, zu welchen Zeiten ich Dao Tu Hilfen in seiner Klasse gebe und wann er zu mir in die Kleingruppe kommt, damit er Spielmaterialien kennenlernen kann, die sein Interesse wecken und ihn anregen, selbst aktiv zu werden. Anfangs braucht er ganz konkrete Anleitungen, nach einigen Wochen beginnt er mit Bau- und Legematerial zu experimentieren. Besonders gern spielt er mit großen Holzfahrzeugen (Kran und Feuerwehr), bei denen er Leitern ausfahren oder verschiedene Gewichte anhängen kann. Über solche Spiele knüpft er auch erste Kontakte zu anderen Kindern. Jetzt beteiligt er sich auch an rhythmischen Übungen und singt Lieder leise mit. Zu unserer Freude hat Dao Tu in seinem Tischnachbarn Mehmet einen zuverlässigen Freund gefunden, der ihn schützt, berät und mit ihm spielt.

Dao Tu macht kleine Fortschritte. Am Ende des ersten Schuljahrs beginnt er sich selbst Ziele zu setzen: ein Bild malen, ein Wort schreiben, eine Aufgabe im Zahlenbuch rechnen. Die anderen Kinder, die inzwischen selbständig lesen, rechnen und schreiben, freuen sich über Dao Tus erste Erfolge.

Im zweiten Schuljahr bekommt er weiterhin die Aufgaben, die seinem Entwicklungsstand entsprechen. Ich verabrede jetzt mit ihm, daß er zusätzlich täglich in der Morgengleizeit zu mir kommt, damit wir Lesen und Schreiben üben. Das ganze zweite Schuljahr hindurch kann ich ihn mit Angeboten unterstützen, die die Arbeit in seiner Klasse ergänzen. Er ist schneller und umsichtiger geworden, sieht von selbst, wenn etwas zu tun ist, und äußert eigene Ideen. Wenn er mit einer Aufgabe beschäftigt ist, läßt er sich durch nichts ablenken. Beim Schattenspiel «Peter und der Wolf» übernimmt er die Rolle der Klarinette. Nicht ein einziges Mal verpaßt er seinen Einsatz. Dennoch ist er mit den Aufgaben, die jetzt in seiner Klasse bearbeitet werden, noch überfordert. Immer häufiger ist er in seiner «Patenklasse» zu Gast und arbeitet mit den jüngeren Kindern zusammen.

Zu Beginn des dritten Schuljahrs wechselt er in diese Gruppe. Trotzdem ist der enge Kontakt zu seinem Freund Mehmet geblieben. Inzwischen kann er – trotz seines immer noch langsamen Arbeitstempos – die Anforderungen in seiner jetzigen Klasse bewältigen. Eine Eigenschaft ist ihm über die Jahre, die ich ihn begleitet habe, erhalten geblieben: seine unerschütterliche Beharrlichkeit. Das zeigte sich jetzt während unserer Projekt-Woche. Dao Tu hat die Schach-AG gewählt, zusammen mit seinem Freund Mehmet, der ein guter Schachspieler ist. Dao Tu hat in einer Woche sein «Bauern-Diplom» (Prüfungsbogen des Deutschen Schachbundes mit acht Fragen) gemacht, wobei er sieben Fragen richtig beantwortet hat. Durch seine Konzentration im abschließenden Knderturnier kam er auf den dritten Platz! – Eine besondere sozialpädagogische Förderung braucht er jetzt nicht mehr, aber ich verliere ihn nicht aus den Augen.

Chris

Am zweiten Schultag findet für jede neue erste Klasse ein Elternabend statt, bei dem die Eltern Gelegenheit haben, noch offene inhaltliche und organisatorische Fragen zu klären. Zu Beginn dieses Elternabends gehe ich nacheinander in die Klassen, um mich vorzustellen und kurz meine Mitarbeit zu erläutern. Es ist nach zehn Uhr

abends, als ich mich verabschiede. Vor der Schultür steht ein kleiner Junge, allein, in kurzen Hosen und T-Shirt, ohne Strümpfe. «Ich bin Chris», sagt er auf meine Frage, «ist meine Mama da drin? Zu Hause ist sie nicht, ich kann nicht rein.» Wir suchen, aber ohne Erfolg. Jetzt kommen die Eltern aus den Klassen, und eine Frau erkennt Chris. «Der wohnt in der Nachbarschaft», sagt sie, «er läuft oft abends noch allein rum. Manchmal kommt er auch morgens zu uns und fragt, ob wir Frühstück für ihn hätten». Der Schulleiter bringt Chris nach Hause und wartet mit ihm auf die Mutter.

Gemeinsam mit der Klassenlehrerin versuche ich in den kommenden Wochen, Kontakt zu Chris' Mutter aufzunehmen. Wir fragen beim Jugendamt nach, dort ist die Familie bekannt. Chris und seine Mutter leben allein, die «Väter» wechseln. Chris ist altersentsprechend entwickelt. Er kann sich sprachlich gut ausdrücken und im Zusammenhang erzählen. Äußerlich wirkt er ungepflegt und vernachlässigt. Er ist undistanziert und «klebt» an allen Erwachsenen. Sein Verhalten zu Kindern ist recht unterschiedlich. Er kann liebevoll, einfühlsam und höflich sein, dann wieder aggressiv, mit sehr vulgären Ausdrücken, und zuweilen so verschlossen, daß niemand ihn erreicht. In Situationen, in denen er sich unsicher fühlt, flüchtet er in Kasperei und künstliches Gelächter. In den Freispielzeiten verkleidet er sich oft als Frau. Das wichtigste ist für ihn das Essen. Er freut sich, wenn andere ihm etwas abgeben. Anfangs hat er nur selten ein Frühstück dabei.

Chris' Problem ist weniger die Schulleistung – die natürlich auch beeinträchtigt ist – als vielmehr sein soziales Umfeld, das ich hier sehr verkürzt beschrieben habe. Während des ersten Schuljahrs verabreden die Klassenlehrerin und ich eine Arbeitsteilung: Sie kümmert sich um Chris' Lernentwicklung in der Klasse und hält Kontakt zu seiner Mutter und zum Jugendamt. Ich bin Chris' «Anlaufstelle» außerhalb des Unterrichts, in jeder Morgengleitzeit, in Spielstunden und in der Pause, gelegentlich in der Klasse während der Doppelbesetzung oder in der Kleingruppe. Gespräche mit der Mitarbeiterin des Jugendamts führen wir gemeinsam.

Meine Begleitung besteht im ersten Jahr aus regelmäßigen Spielangeboten, wobei das freie Rollenspiel das wichtigste für ihn ist. Im zweiten und dritten Schuljahr stehe ich der Klassenlehrerin für gemeinsame Beratungsgespräche zur Verfügung, und Chris weiß, daß er jederzeit zu mir kommen kann, wenn er ein Problem los werden will oder einen Konflikt zu klären hat. Es kommt aber auch vor, daß

er – wie vor drei Jahren als Schulanfänger – einfach für eine Zeit bei mir im Raum spielen möchte. Die Abstände, in denen Chris von diesen Angeboten Gebrauch macht, werden größer, aber er weiß, daß er sie bis zum Schluß seiner Grundschulzeit nutzen kann.

Schlußbetrachtung

Wenn ich auf die drei Jahre im Schulversuch zurückblicke, beurteile ich den Wechsel von der Vorklassenarbeit in den integrativen Schulanfang für mich als einen Gewinn. Vor allem aber sehe ich große Vorteile für die Kinder, wenn ich beide Systeme vergleiche: In eine Vorklasse werden 15 bis 20 Kinder mit ganz unterschiedlichen Schwierigkeiten im kognitiven, sozialen oder körperlichen Bereich eingewiesen. Das bedeutet eine Problemzusammenballung, mit der die Sozialpädagogin allein fertig werden muß und die für einzelne Kinder – was die Gruppenzusammensetzung betrifft – ungünstig sein kann. In einer Schulklasse, in die alle Kinder aufgenommen werden, sehe ich ein großes Anregungspotential durch die Vielfalt der Interessen, Erfahrungen und Fertigkeiten, die die Kinder mitbringen und im Unterricht oder in den Spielzeiten an andere weitergeben (beispielsweise hätte Dao Tu ohne seinen Freund Mehmet nicht Schachspielen gelernt).

In der Vorklasse haben Kinder und Sozialpädagogin genau ein Schuljahr Zeit, miteinander zu arbeiten. Wenn die Kinder sich zu einer konstruktiven Gruppe zusammengefunden haben, wenn Regeln und Rituale entwickelt sind, wenn man gemeinsame Projekte in Angriff nehmen kann, wenn zu den Eltern ein vertrauensvolles Verhältnis entstanden ist, sind oft schon die ersten Monate vergangen. Jetzt macht es Freude, zusammen zu arbeiten, die Fremdheit ist abgebaut, die ersten Erfolge werden sichtbar – und schon ist Frühjahr. Die nächsten Kinder stehen sozusagen «vor der Tür», sollen begutachtet und beurteilt werden (wobei mir im Lauf der Jahre die Fragwürdigkeit von Tests, aber auch von Prognosen immer deutlicher geworden ist).

Eine neue Gruppe skeptischer oder besorgter Eltern bittet um Beratung. Es stellt sich die Frage, in welcher neuen ersten Klasse und mit welcher Lehrkraft die jetzigen Vorklassenkinder am besten zurechtkommen werden (falls die Sozialpädagogin überhaupt darauf Einfluß nehmen kann). Diese ständigen Abschiede und Neuanfänge habe ich für mich immer als besonders belastenden Nachteil der Vorklassenarbeit empfunden, und manche Kinder haben mit dem Wechsel aus dem Kindergarten in die Vorklasse und schon nach einem Jahr wieder in eine neue Gruppe Probleme gehabt, vor

allem, wenn sie mit dem Bus aus einem anderen Ort zur Vorklasse gebracht wurden.

Im integrativen Schulanfang entfallen – außer der ärztlichen – alle Voruntersuchungen. Der «Schnuppertag» dient wirklich nur dem gegenseitigen Kennenlernen. Auch Kinder, die in ihrer Entwicklung noch Rückstände zeigen, haben ihre «Wurzeln» in der ersten Klasse und haben – wie beschrieben – in der Sozialpädagogin eine zweite Person, die sie nach ihren Förderbedürfnissen unterstützt und bis ins zweite Schuljahr hinein begleitet. Diese Form der sozialpädagogischen Arbeit erfordert viel Flexibilität. Aber trotz der großen Anzahl an Gesprächsterminen und Konferenzen erlebe ich die Teamarbeit als entlastend, weil ich nicht mehr allein für die unterschiedlichen Probleme der Kinder, mit denen ich arbeite, zuständig bin. Die Teamarbeit kann freilich nur gelingen, wenn alle Kolleginnen und Kollegen eine gemeinsame pädagogische Position vertreten und ein integratives Schulkonzept von allen getragen wird. Das ist an unserer Schule der Fall. Die Unterrichtsstile sind sehr verschieden, aber wir haben gemeinsam das Ziel, möglichst für alle Kinder günstige Lernbedingungen zu schaffen und ihre Lernentwicklung individuell zu begleiten.